

La fábrica de conocimientos: in/corporación del capitalismo cognitivo en el contexto universitario

The knowledge factory: in/corporation of cognitive capitalism in the university

Marisela Montenegro Martínez; Joan Pujol Tarrès

**Departamento de Psicología Social, Universidad Autónoma de Barcelona,
marisela.montenegro@uab.cat**

Historia editorial

Recibido: 15/04/2012
Primera revisión: 05/01/2013
Aceptado: 13/01/2013

Palabras clave

Capitalismo cognitivo
Universidad
Subjetividad
Precariedad

Resumen

Los cambios a gran escala que se están sucediendo en el contexto global están permeando todas y cada una de las áreas de la vida contemporánea. El espacio universitario no está ajeno a estos cambios y también se está transformando de modo articulado con el pensamiento único, generando nuevas "culturas" relacionadas con la producción de conocimiento y la formación. Este entramado semiótico-material busca su reproducción a través de ensamblajes particulares que se imponen con fuerza sobre los sujetos que participan, dejando poco espacio para la generación de pensamiento crítico que escape de la mercantilización galopante y creando diversas formas de subjetividad acorde con los valores dominantes del capitalismo cognitivo. Aun así, también se pueden observar referentes alternativos que responden a estas lógicas, bien a través del "éxodo" respecto de estos espacio de poder, bien por búsqueda de una incidencia "desde dentro" sobre las estructuras de dominación que configuran este espacio universitario.

Abstract

Keywords

Cognitive capitalism
University
Subjectivity
Precariety

The large-scale changes that are happening in the global context are permeating every area of contemporary life. University institutions are not immune to these changes and are becoming articulated within a unique logic, creating new "cultures" related to the production of knowledge and training. This material-semiotic framework seeks to reproduce itself through particular assemblages strongly imposed on the subjects involved, leaving little room for the generation of critical thinking that can escape commodification and creating various forms of subjectivity in line with the dominant values of cognitive capitalism. Nevertheless, alternatives to this logics are present, either through the "exodus" of institutions, either by making critical strands "inside" the structures of domination that form university space.

La Universidad en la Sociedad del Conocimiento

Todas hemos tenido alguna vez la ilusión de que la producción de conocimiento se realiza en un vacío eidético donde ideas abstractas son interconectadas a través de brillantes operaciones conceptuales. Ahora sabemos que la "producción de conocimiento" es un conjunto de operaciones que podemos caracterizar de "políticas"; una política de alto nivel que bendice institucionalmente y legitima socialmente formas de saber que actúan como mecanismos de poder. Operaciones políticas que involucran disciplinamientos de sujetos, dinámicas institucionales, distribución de recursos, intereses gubernamentales, discursos de legitimación, y un largo etcétera de elementos de carácter heterogéneo que intervienen en la "producción de conocimiento". Nuestra modernidad ha erigido la institución universitaria en el centro de producción de conocimiento legítimo, una institución histórica y políticamente

localizada. Para pensar la universidad es necesario dilucidar el entramado político que dibuja, tanto a nivel de organización interna como en relación con la sociedad en que habita.

La actual organización universitaria se refleja y legitima en sus orígenes medievales sobre la base a la “libertad de investigación, de enseñanza y de formación”, tal como recoge el tercer principio fundamental de la *Magna Charta Universitatum*, un documento al que se han adherido 755 universidades de 80 países (Magna Charta Observatory of Fundamental University Values and Rights, s/f). Sin embargo, un breve recordatorio histórico muestra la gran distancia entre la situación originaria y la actual. La tradición europea tiene como referente a las dos universidades más antiguas del continente, la de Bologna y la de París, con dos formas de gobernanza universitaria muy distinta. Mientras que la Universidad de Bologna fue establecida y era organizada por los propios estudiantes (Schwinges, 1992), la de París estaba regida por, y en beneficio mutuo de los docentes de la facultad ('masters') (Nardi, 1992). El desarrollo de los Estados-nación fagocitó progresivamente las instituciones universitarias en tanto que legitimadoras del estatus quo, como “productoras de verdad”. La gubernamentalización de la universidad favoreció el modelo parisino que da preeminencia al docente en la organización universitaria a la vez que estatalizó la organización y gestión universitaria (Scott, 2006), aunque permitió, en mayor o menor grado, la participación del estudiantado en la gobernanza de las instituciones universitarias europeas. Una revisión de cómo se ha conceptualizado el papel de la universidad a lo largo de la historia (Scott, 2006) permite establecer la siguiente cronología:

- Antes del período de los Estados-nación, se consolida la investigación y la docencia como misión de la universidad, aunque la financiación regular de la investigación aparece por primera vez en los Estados pre-industriales alemanes (1800s) antes de la unificación nacional.
- La misión de la universidad se asocia a las necesidades de los Estado-nación europeos durante la conformación de los mismos en su proceso de consolidación frente a los poderes eclesiástico y feudal. Las monarquías absolutas nacionalizan las universidades para servir más eficazmente a las burocracias estatales o a la legitimación de las profesiones aristocráticas. Este proceso se profundiza a lo largo del periodo moderno, donde el Estado usa la educación superior para transformar la estructura social, mejorar el crecimiento económico o para su propia legitimación ideológica. Influenciadas por la misión democratizadora que se desarrolla en la educación superior estadounidense, las universidades europeas se tornan menos elitistas para facilitar el acceso a sectores más amplios de la población habitualmente infrarepresentados en la educación superior.
- La interdependencia de los Estados-nación en el contexto de la globalización hace que la misión de la universidad se internacionalice dentro de la era de la información. La sociedad del conocimiento introduce aspectos relacionados con la propiedad intelectual, la transferencia tecnológica o la importancia de la aplicación industrial del conocimiento que refuerza la importancia dada a la investigación por parte del modelo alemán de los siglos XIX y XX en un contexto en que la producción intelectual se economiza y se orienta hacia el mercado. La presión comercial sobre la institución universitaria y el establecimiento de organismos de coordinación y gobernanza universitaria supra-nacional tensiona y pone en peligro la tradicional autonomía universitaria y la localización del conocimiento producido.

Aunque puedan presentarse distintos esquemas históricos al ofrecido por John C. Scott (2006), sí que hay suficiente consenso para afirmar que el contexto socio-económico tiene importantes implicaciones en el desarrollo de la actividad académica, y que el actual modelo se construye en torno a los dictados de la globalización económica. No nos sorprende, en este contexto, que en el discurso que la Comisaria

Europea para la Investigación, Innovación y Ciencia llamado “*Horizonte 2020: el nuevo Programa Europeo para la Investigación y la Innovación y las oportunidades para la cooperación transatlántica*” (s/f), pronunció en Washington el 18 de enero de 2012, los tres grandes objetivos del programa Horizonte “2020” estuvieran relacionados con la misión “internacionalizadora” que identifica Scott (2006): transformar la ciencia europea en una ciencia de impacto mundial; hacer coherente el uso de las intervenciones del sector público para estimular el sector privado; y eliminar los restantes obstáculos para la comercialización de buenas ideas. En efecto, la página principal del programa Horizonte 2020 reza:

Horizonte 2020 abordará los retos de la sociedad ayudando a acortar la brecha entre la investigación y el mercado a través, por ejemplo, del apoyo a iniciativas innovadoras para convertir los adelantos tecnológicos en productos viables con potencial comercial real. Esta aproximación orientada al mercado incluirá la creación de alianzas entre el sector privado y los Estados Miembros para reunir los recursos necesarios (Horizonte 2020. Horizon 2020, s/f, traducción propia, ¶ 7).¹

La autogestión universitaria que se inicia en la Universidad de Bologna en 1088 dista mucho del modelo que se desprende de la Declaración de Bologna del 19 de junio de 1999 por parte de los Ministro de Educación Europeos, en que se señala:

We must in particular look at the objective of increasing the international competitiveness of the European system of higher education. The vitality and efficiency of any civilisation can be measured by the appeal that its culture has for other countries. We need to ensure that the European higher education system acquires a world-wide degree of attraction equal to our extraordinary cultural and scientific traditions (The European Higher Education Area, s/n, ¶ 4).

La universidad ha dejado de orientarse a sus estudiantes o a sus docentes, y debe dirigir su atención a una comunidad, no sólo nacional, sino internacionalizada, que demanda una productividad mercantilizada en función de las necesidades del mercado que supone una transferencia de recursos — en forma de conocimientos y procedimientos tecnológicos— del sector público hacia los beneficios del sector privado. Este viraje político se asienta y se legitima en discursos y prácticas referidas a la innovación científica y tecnológica, la excelencia, la competitividad y el crecimiento económico que coinciden con las relaciones sociales hegemónicas presentes en las sociedades contemporáneas. Según Montserrat Galcerán (2003), Catedrática de Filosofía en la Universidad Complutense de Madrid, los estudiantes perciben el deterioro de la institución universitaria y constatan rápidamente la presencia en sus espacios de actores ajenos, tales como los bancos, las multinacionales, las empresas informáticas o los grandes medios de comunicación, cuyas enseñas y colores adornan los claustros y pasillos de los edificios como lo hicieran antaño las efigies de reyes y mecenas. Esto indica el profundo cambio que está sufriendo la enseñanza superior: de escuelas de élite a centros de masas, y de éstos, a universidades-empresa dispensadoras de servicios cognitivos.

Una posible línea argumentativa que se derivaría a partir de este breve recorrido histórico consideraría la transformación en la organización del sistema universitario como un resultado más o menos inevitable del actual contexto socio-económico globalizado donde el conocimiento ha pasado a convertirse en una mercancía sujeta a las fuerzas del mercado. Esta perspectiva asumiría una relación más o menos causal

¹ “Horizon 2020 will tackle societal challenges by helping to bridge the gap between research and the market by, for example, helping innovative enterprise to develop their technological breakthroughs into viable products with real commercial potential. This market-driven approach will include creating partnerships with the private sector and Member States to bring together the resources needed.” (Horizonte 2020. Horizon 2020, s/f, ¶ 7).

entre el sistema económico y la producción de conocimiento que, aunque perfectamente válida, no nos permite apreciar las interacciones entre las dinámicas macro y microestructurales. Otra línea de análisis consideraría las experiencias de la Universidad de Bologna y la Universidad de París como el desarrollo de tecnologías organizativas que, posteriormente, son incorporadas en el desarrollo de la organización universitaria de una forma más compleja y menos coherente de lo que sugeriría un análisis de corte más general y panorámico. En este sentido, explorar las formas discursivas y de subjetivación sobre las que se está construyendo la actual organización universitaria nos permite reconocer las tecnologías involucradas en su reproducción y transformación.

El empaquetamiento del pensamiento único en el seno de la institución universitaria

En 1995 Ignacio Ramonet acuña el término “pensamiento único” para referirse a las maneras en las que los intereses de un conjunto de fuerzas económicas, en particular las del capital, marcan una nueva etapa de dogmatismo ideológico, fundamentado en las instituciones salientes de los acuerdos de Bretton Woods en 1944, entre otras, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. La economía es puesta en el lugar de la política como fuente de comando de las decisiones globales, basadas en las lógicas de desregularización, mundialización y el aumento de las rentas del capital en detrimento de las del trabajo. Desde entonces, numerosos análisis se han realizado en el campo de las ciencias sociales en los que se describen las características de este nuevo ciclo de intensificación del capitalismo, más allá de las barreras nacionales (Hardt y Negri, 2000/2002); sus formas de funcionamiento, por ejemplo, a través de lo que Naomi Klein (2007) ha denominado la doctrina del shock o las consecuencias humanas de este ordenamiento global en términos del acceso diferencial a los recursos para distintos grupos humanos en el planeta (Bauman, 1998; Sassen, 2003). Esta lógica global se ha ido implantando en diferentes niveles a través de complejas operaciones que resultan de un entramado de políticas públicas globales, prácticas concretas y formas de legitimación, como vemos en el ejemplo citado arriba en el que se establecen las bases de los mecanismos de financiación europeos para la investigación. Ensamblajes de elementos semióticos y materiales que van generando nuevas formas culturales en las sociedades contemporáneas, especialmente en los llamados países industrializados.

En este sentido, el concepto de capitalismo cognitivo (Blondeau et al. 2004) resulta un elemento heurístico que ayuda a reflexionar sobre las nuevas tendencias de producción en las que se pone la “vida a trabajar” a través de la explotación de las capacidades creativas, afectivas y relacionales de las personas que son cooptadas por la producción capitalista en las actuales dinámicas de reproducción y mercantilización del conocimiento (Virno, 2003). En esta configuración, producto de los diferentes procesos de expansión e intensificación de las lógicas del mercado, el conocimiento, la información y las relaciones son medios de producción y mercancías susceptibles de objetivación (Expósito, 2007). Constatamos diariamente las maneras en las que grandes cantidades de personas ceden datos personales a empresas privadas —a través de las llamadas “redes sociales”— generando beneficios a dichas empresas por medio del trabajo intelectual y afectivo. Y para esto, también es necesaria cierta configuración de sujetos que posean las habilidades necesarias para desprenderse con facilidad de esos afectos e informaciones, adaptables, flexibles, versátiles, capaces de reinventarse por las exigencias de los rápidos cambios en las formas de producción (Ferreiro, 2010). El colectivo Espai en Blanc (2008) va más allá y argumenta que vivir es “trabajar”; esto es, gestionar la propia vida: vidas privatizadas movilizadas para reproducir la realidad hecha una con el capitalismo. Cada vida debe ser gestionada, puesta a punto para formarse a sí misma y tener cabida en la sociedad actual.

El pensamiento único se reproduce tanto en las grandes líneas políticas —ahora llamadas decisiones económicas— como en todos los espacios de la cotidianidad a través de un capitalismo intensivo que cubre todas las esferas de la vida y del cual no hay un afuera posible. Una forma de pensar que permea las formas de hacer en la institución universitaria.

La universidad como fábrica de conocimientos: operarias y consumidoras²

El papel de las instituciones universitarias en el contexto del pensamiento único y la globalización capitalista es de vital importancia para su reproducción debido, justamente, a la centralidad de la ciencia y la tecnología —y sus formas de apropiación— para la reestructuración económica. La universidad se erige como una de las estructuras fundamentales para la reproducción del capital y la generación de discursos de legitimación tanto hacia dentro de sus propias estructuras como de cara a la sociedad en general. Este proceso va acompañado de un discurso legitimador de la necesidad de que la universidad participe en el terreno de juego global que se está diseñando; un discurso que toma diferentes matices pero que, a grandes rasgos, podemos resumir a través de las tres siguientes características identificadas a través de un análisis de discurso de documentos representativos de las políticas de educación superior en Chile (Sisto, 2007):

1. Hay una realidad objetiva, caracterizada como “sociedad del conocimiento”, independiente o más allá de la actividad universitaria, al que debemos adaptarnos. La no adaptación a este contexto tiene un efecto tanto en el reconocimiento universitario como en el país en su conjunto.
2. Hay que mejorar la productividad universitaria introduciendo nuevas formas de organización y gestión del trabajo similares a las ya existentes en el entorno empresarial. Es el mismo conocimiento científico producido por las universidades el que legitima esta transformación.
3. El personal docente debe renunciar a sus privilegios heredados y enfrentarse a este nuevo contexto productivo que el país necesita. La resistencia al cambio expresa el apego por los privilegios de los trabajadores docentes, y es necesario crear y potenciar figuras contractuales más flexibles adaptadas a las demandas del contexto productivo. El personal docente, al fin y al cabo, debe servir a la sociedad.

En resumen, se considera que estamos frente a una nueva realidad económica y global que debe afrontarse a través de una economía del conocimiento a costa de aquellas personas que producen y consumen conocimientos (Dokuzović y Freudmann, 2010). La metáfora de la fábrica comienza a emerger con fuerza en círculos críticos con las dinámicas de apropiación y mercantilización de conocimientos y habilidades técnicas, para establecer una cartografía que permita comprender mejor los intensos cambios que están acaeciendo en los contextos académicos. La fábrica, otrora símbolo por excelencia de la producción de los bienes de consumo, es una imagen que permite pensar en formas maquínicas de funcionamiento del capitalismo cognitivo. Tal como argumentan George Caffentzis y Silvia Federici (2007), la fábrica es generalmente entendida como un ensamblaje de máquinas y trabajadoras, a través de la cual todos los aspectos de la producción son estriados, mecanizados y estandarizados sobre la base de la división del trabajo. Un ensamblaje de máquinas y trabajadoras que significa que lo que está en juego es la relación entre estos componentes, sus formas de intercambio y su concatenación.

² Se opta por el uso del femenino a lo largo del texto, como genérico del nombre omitido 'persona'.

Resultan fundamentales para este funcionamiento maquínico tres procesos semiótico-materiales entrelazados. En primer lugar, la posibilidad de mercantilizar los productos que emergen de la fábrica de conocimientos. Para esto, los mecanismos de propiedad intelectual resultan indispensables porque suponen transformar un conocimiento que se genera colectivamente (en grupos de investigación, espacios de discusión, cooperación cotidiana, etc.) en piezas de conocimiento acotadas, susceptibles de ser empaquetadas y venidas, bien sea a través de productos bibliográficos, patentes o cursos de formación. El mecanismo para la comercialización es la creación artificial de escasez en una situación — como es el caso de la generación de conocimientos y habilidades— en la que existe abundancia y riqueza potencial. La fábrica desterritorializada obtendrá rendimiento de las mercancías que produce, expropiando la generación pública y colectiva de las mismas para el incremento de las ganancias privadas.

En segundo lugar, es preciso desarrollar procesos de medición de los productos, necesarios para poder otorgar valor a dichos productos en el entramado del mercado. La evaluación de las diferentes prácticas y elementos de los componentes de la fábrica de conocimientos es necesaria para poder establecer distinciones que servirán para definir los recursos a distribuir para una mayor productividad. Se trata de establecer una medida cognitiva que cuantifique la producción y las relaciones de conocimiento mediante diferentes sistemas de créditos e índices. Así tenemos, por ejemplo, doctorados de calidad y aquellos que no lo son y por tanto quedarán exentos de ciertos privilegios y recursos, campus de excelencia evaluados por criterios de comercialización, artículos de impacto —usualmente en inglés— evaluados como tales por una empresa privada transnacional ajena a la importancia local que puedan tener las tesis que se esgrimen en dichos artículos, universidades jerarquizadas de acuerdo al mercado de la enseñanza, notas de estudiantes que les permitirán acceder o no a becas y reconocimientos, valoración de proyectos de investigación de acuerdo a las necesidades del mercado, y un largo etcétera de formas de valorización de los diferentes subproductos de la fábrica. El objetivo de los procesos de medición será la de una inclusión diferencial de los elementos de la red de producción (Expósito, 2007). Se generan así mecanismos de inclusión y exclusión según criterios mercantiles referidos a aquellas personas, máquinas, procedimientos, entidades, contenidos, habilidades y competencias que sean más útiles para el mercado global.

Estos mecanismos de inclusión y exclusión también se concatenan con prácticas y discursos más amplios relacionados con la división internacional del trabajo y las fronteras entre centros y periferias, en los que se crean —y reproducen— jerarquías y relaciones de poder. Como argumentan Lina Dokuzović y Eduard Freudmann (2010) ha habido una reestructuración geopolítica de los espacios de educación por medio de la cual se crean “áreas” o “zonas” en las cuáles hay una mayor comercialización e intercambio de “unidades educativas” que tienen lugar sobre la base de agendas de mercado supranacionales. La valoración de los centros de mayor valor comercial en el ranking mundial de universidades coincide con la división internacional del trabajo en la era postcolonial donde, por ejemplo, en el año 2012-13 se encuentran entre las primeras 25 universidades una mayoría de EEUU, algunas del reino unido, una canadiense y una suiza (Times Higher Education, s/n). Circularmente, las medidas de evaluación refuerzan las relaciones de poder más amplias que estratifican naciones y espacios supranacionales del orden mundial sobre la base de criterios que también han emergido en los centros de definición de políticas educativas y de investigación. Las prácticas de evaluación, en el caso del Estado Español, alimentan a una élite de gestión que, a partir de evaluaciones parciales e interesadas, justifican el desmantelamiento de unas instituciones universitarias truncadas y no suficientemente desarrolladas debido a la guerra civil (Bermejo, 2009).

Una de las áreas que se está gestando en la actualidad es el Espacio de Educación Superior Europeo que busca erigirse como un centro de conocimiento y formación en los campos científicos y tecnológicos. Según Dokuzović y Freudmann (2010) se crea una fortaleza como centro de conocimiento que se superpone con la fortaleza europea en términos de posibilidades de circulación de bienes —en este caso, diferentes productos de la fábrica de conocimientos— y, por supuesto, de personas. Por un lado, se promueve la movilidad académica al interior de Europa: en esta movilidad quien ostenta el estatus de ciudadanía o residencia europea tiene privilegios frente a quien no lo ostenta (en ciertas universidades europeas las tasas de matriculación para personas “extracomunitarias” es superior que para las residentes). Por otro lado, se promueve el Espacio Europeo como destino privilegiado y de alta calidad para estudiantes e investigadoras no europeas a quienes se convoca para su inclusión en el espacio educacional fortificado por ser entendidas como consumidoras y productoras: con poder adquisitivo propio de las élites de la periferia y con potencial intelectual o con posibilidades de aportaciones en término de productos útiles para el rendimiento económico de la maquinaria.

En tercer lugar, el otro proceso indispensable para el funcionamiento de la fábrica de conocimientos, es la generación de subjetividades capaces de confluir con las lógicas descritas de producción y consumo. De modo que no es sólo el conocimiento en sí y sus subproductos lo que se transforma en mercancía, sino también los modos de subjetivación de quienes participan del ensamblaje. El entramado universitario fabrica investigadoras, profesoras y estudiantes que puedan encajar en el sistema de explotación del capitalismo cognitivo y busca generar relaciones propias de la dupla provisión de servicio-clientelismo, relaciones basadas en la “cultura” del consumo como experiencia que permea todas las facetas de la vida.

En este contexto, la persona trabajadora de la universidad sería la trabajadora cognitiva por excelencia: una persona autogestionada y auto motivada en la que predomina la tendencia a la organización de la vida alrededor del trabajo no sólo en términos del tiempo dedicado a la docencia y la investigación sino también respecto de la configuración de las relaciones sociales necesarias para el sostenimiento de la producción de conocimiento (Edu-factory Collective, 2011). Una vida imbuida en una fuerte precarización (falta de tiempo, recursos materiales o relegación de la investigación al ámbito vocacional) y frecuentemente sobre la base de relaciones perversas con las instituciones en las que se desarrollan las tareas (contratos sin seguridad social encubiertos como becas o convenios de prestación de servicios, contratos temporales asociados a proyectos, contratos precarios como los de las profesoras asociadas y ayudantes, mayor exigencia y diversificación de tareas, ninguna seguridad sobre el futuro dentro de la institución o la imposibilidad de cumplir con los objetivos propuestos en los tiempos de trabajo asalariado), elementos que contribuyen al ciclo de valorización asociado al trabajo inmaterial.

Las prácticas y discursos sobre la excelencia y la necesidad de valorización de los productos a ser susceptibles de mercantilización incluyen a la propia persona que debe encajar en la maquinaria de producción. La legitimación de las tareas realizadas en los actos de investigación y docencia requiere de un tiempo de tareas burocráticas y de gestión para tal fin (como, por ejemplo, acreditaciones, correcciones de artículos, búsqueda de certificaciones o búsqueda de nuevos financiamientos). Se trata de un tiempo que no es retribuido ni económicamente ni en términos de satisfacción vocacional, un trabajo constante cuya retribución suele ser intermitente (Beau, 2004). Se trata de establecer “trayectorias individuales” de investigación y docencia que, a su vez, generan procesos de individuación y competencia profesional. La fábrica de conocimientos se nutre de personas flexibles que, por sus propios intereses y condiciones de inserción en el entramado universitario, generan los productos a mercantilizar, las medidas para darles valor y las subjetividades que reproducen los mecanismos para su existencia.

Así mismo, uno de los productos más preciados de la fábrica de conocimiento son justamente las investigadoras y profesionales que surgen de los procesos de formación ofrecidos por las universidades, diseñados acorde con la concepción utilitarista o instrumentalista del conocimiento. Se trata de formar un personal cualificado que deberá desarrollar su labor en el marco del capitalismo cognitivo, es preciso dotarles de las facultades y competencias que requiere la empresa privada (o privatizada). Fundamentalmente se deberán desarrollar las aptitudes sociales y la capacidad de adaptabilidad, habilidades para cambiar rápidamente de desempeño al tiempo que se limitan las retenciones a ejercer trabajos sobrequalificados. Para que la maquinaria funcione y se reproduzca se necesita formar a estas personas en competencias y contenidos determinados por las “salidas” que oferte el mercado laboral — incluido el propio campo científico y tecnológico— para cumplir la labor de convertirse en “fábricas del proletariado cognitivo” (Ferreiro, 2010). Para esto, uno de los mecanismos de la maquinaria de producción de sujetos es la idea de formación de por vida en la que los sujetos se convierten en consumidores eternos de productos de formación (postgrados, cursos, etc.) introduciendo ganancias para la fábrica de conocimientos y, a la vez, sujetándose a la maquinaria a través de la generación de currículum individuales que mantendrán la especialización y la fragmentación social.

La captura de la subjetividad académica bajo la retórica de la calidad

De entre los puntos señalados en el apartado anterior, el hecho de que la subjetividad académica es transformada y redirigida sobre la base de las exigencias del trabajo cognitivo y bajo una ideología centrada en los procesos de calidad permite comprender la relativa aceptación de las reformas en la organización universitaria y la dificultad de consolidar una resistencia generalizada a su implantación. Nos encontramos en una nueva época donde la producción de conocimiento y la gestión de la afectividad requieren de una deslocalización y fragmentación laboral cuya exigencia borra las fronteras entre trabajo y ocio en aras de un “bien social” general. Efectivamente, en la nueva sociedad del conocimiento la institución universitaria es un productor potencial de significados, procedimientos tecnológicos y de obra de mano cualificada que, además, certifica su conocimiento como “verdadero” e “imparcial”. Es decir, “incontestable”. La enseñanza universitaria debe, actualmente, transformarse radicalmente para dar cuenta de este contexto y producir nuevas subjetividades adaptadas a un nuevo pliegue productivo donde la fábrica de conocimientos debe transformarse para hacer frente al contexto productivo que ella misma ha creado en tanto productora de conocimiento. Esta transformación ofrece una meta plagada de reconocimiento académico y social a cambio de un trabajo duro y penoso que supone más exigencia productiva y más flexibilidad e inseguridad laboral a cambio de poder llevar a cabo una actividad de carácter vocacional que, al llevar implícita una recompensa intrínseca, no necesita de cuantiosas recompensas materiales. Esta lógica de producción, subsumida a la lógica neoliberal imperante, tiende a favorecer a las élites universitarias. Cuanto más capital económico y cultural, mayor facilidad para obtener recursos y, por tanto, re-legitimar el capital que se posee. De este modo, las posiciones con menor capital son forzadas a reflejarse en aquello que no llegarán a ser, mientras que las posiciones con más capital deben evitar caer en la miseria de la academia basura; de aquellas instituciones académicas incapaces de atraer estudiantes, financiación o posibilidades de publicar. Quizá este hecho explicaría la falta de una crítica generalizada al nuevo modelo académico neoliberal por parte del profesorado (Llovet, 2011, p. 14), en tanto que la crítica en foros públicos tiene implícitamente la atribución de fracaso académico; más cuando esta crítica es habitualmente realizada por aquellas posiciones más perjudicadas por los procesos de precarización académica.

En este nuevo juego de “monopoli” académico la autonomía universitaria debe ser sacrificada en nombre de la supervivencia académica, y la crítica debe ser dejada para mejores momentos. En este contexto, la sociedad del conocimiento se construye a partir de puestos de trabajo precarizados; precariedad que es naturalizada a partir de la supuesta orientación vocacional de sus trabajadoras. Es decir, la piedra filosofal de la nueva economía productiva debe ser construida a partir de la sistemática precarización laboral de los agentes que deben llevarla a cabo. No cabe duda de que la actual actividad universitaria conlleva una serie de prácticas que resuenan con las formas globales de producción económica. La institución universitaria está perdiendo su misión democratizadora y, en su lugar, se está incidiendo en políticas de diferenciación que premian a los (estudiantes, grupos de investigación, profesorado,...) con más potencial de producción académica, siguiendo los principios del actual neoliberalismo global. Sin embargo, esta resonancia no da cuenta de los mecanismos concretos a través de los que se implanta localmente y se traslada a distintos contextos culturales y políticos.

Prestando atención a las prácticas concretas que han permitido la transformación de las prácticas y las subjetividades de producción académica nos encontramos con la progresiva implantación de procedimientos de “evaluación” de la actividad académica a partir de criterios alejados del contexto local y que participan en el mantenimiento de la actual hegemonía académica. Por poner un ejemplo, la producción académica mundial está valorada a través de un mismo criterio, la de la publicación en revistas de impacto. Entonces, ¿cómo es posible que una cierta forma de entender la academia se haya traducido a nivel global en contextos que, claramente, son perjudiciales para las formas locales de producción científica? Siguiendo con el ejemplo, ¿cómo es posible que se haya convencido a los Estados de que la mejor producción científica es aquella que se difunde en un idioma ajeno al país y valorada por personas que desconocen el contexto al cual ese conocimiento puede ser potencialmente aplicado?

Las categorías sobre las cuales nos construimos tienden a ser las más opacas, y el poder de cualquier orden político establecido reside precisamente en la naturalización de su arbitrariedad, por lo que la labor de una ciencia social crítica consiste precisamente en mover los límites de la “doxa” (aquello incuestionable) hacia la “heterodoxia” con el objetivo de generar espacios de discusión pública (Bourdieu, 1977). La implantación de las políticas neoliberales pasan por una práctica, menos visible pero mucho más efectiva, que está conectada con las nuevas formas de management. Efectivamente, nuevas prácticas son simbióticamente implementadas en la gestión universitaria en nombre de una ciencia de la administración y del management que, bajo la promesa de una gestión más eficaz y efectiva de la organización, priva a estudiantes y docentes del poder de decisión sobre las formas y los productos de la organización del trabajo. Se trata de pequeñas rutinas diseñadas para asegurarse que las organizaciones cumplen con las normas y regulaciones en vigor que, al igual que las prácticas de control de tiempo taylorista, implantan mecanismos que gobiernan el comportamiento del trabajador post-fordista y que, al mismo tiempo, mejoran la eficiencia e incrementan la capacidad de gestionar el comportamiento de este mismo trabajador. Son precisamente estas rutinas y prácticas disciplinarias los vehículos sobre los que la lógica gubernamental implanta formas de hacer y de ser en las poblaciones que gestiona (Foucault, 1991; 1975/2012). Si las prácticas tayloristas requerían de cuerpos dóciles, las nuevas formas de gestión de la producción requieren de trabajadores flexibles, activos, auto-gestionados y auto-disciplinados que deben acomodarse en una constante reorganización de la forma de trabajo, en un contexto de creciente inseguridad laboral (Martin, 1997).

El constante desarrollo de formas de cuantificación de la producción académica reorganiza y remodela tanto el contexto institucional como a los sujetos de la misma (Peck y Tickell, 2002). La “calidad” es la narrativa sobre la que se han construido las nuevas prácticas de taylorismo académico. Efectivamente,

se trata de una narrativa que operacionaliza, jerarquiza y compara a nivel global la producción académica, situando cada institución en una jerarquía dentro del campo de producción académica global. Los “sistemas de calidad” recompensan económica (subvenciones) o culturalmente (rankings) la implantación de formas pos-fordistas de producción académica. La ideología de la calidad entronca con las prácticas de las actuales sociedades de control, donde se implantan estándares que sitúan a instituciones y personas en la 'cartografía de la calidad' a partir de su constante monitorización, dando a los 'mejores' más capital económico y simbólico para seguir siendo 'mejores'. Los sujetos son los responsables de auto-disciplinarse para seguir respondiendo y cumpliendo con los controles establecidos; unos controles que se tornan más estrictos cuantas más personas consiguen acceder a los mismos. Se trata de un nuevo panóptico donde son los propios agentes los que deben someterse a un proceso de disciplinamiento que permita producir el material de su propio control. En tanto que el control debe ser ejercido por el mismo sujeto que está siendo evaluado, los mecanismos de control imponen un trabajo adicional que no está siendo considerado como parte de la actividad productiva. Las tecnologías de gobernanza promovidas por las actuales formas de administración pública están dirigidas a la producción de trabajadores flexibles y auto-gobernados a través del ejercicio de la auto-introspección, cálculo estratégico y auto-evaluación (Rose y Miller, 1992). Este es el caso de las distintas formas de portfolio (curricular, documental, evaluativo,...) que el trabajador y la institución académica debe recoger para mostrar a las distintas entidades financiadoras que se están cumpliendo adecuadamente los objetivos asignados a la institución. El papel del Estado, pasa de la promoción del conocimiento académico al control del mismo, permitiendo su reducción presupuestaria y situando a los agentes en un estado constante de competición y jerarquización.

La orientación a la auto-auditoría a la que está sometido el trabajador post-fordista le interpela como 'auditor' y constituye una subjetividad caracterizada por la comparación constante con indicadores y ratings externos (Power, 1994) bajo una supuesta mejora de la eficacia y la transparencia del uso del dinero público, un objetivo públicamente incuestionable. Sin embargo, esta “transparencia” se implanta sobre la base de criterios que habitualmente no son tan publicitados en el dominio público. La calidad y la transparencia se implantan a través de indicadores como el número de aprobados (que se codifican en las tasas de eficiencia universitaria) o la publicación en revistas extranjeras (codificado en la publicación en revistas de impacto). El “uso del dinero público” se traduce en términos de productividad y eficiencia económica, en lugar de generar una educación de calidad comprometida con el contexto social (no sólo el económico) en el que ésta se desarrolla. Bajo estos principios, la universidad pasa de ser un espacio de “educación superior” a una “corporación empresarial” dedicada a la maximización del beneficio y la competitividad en la nueva economía global. Los sistemas de calidad articulan ideológica y globalmente a los estamentos estudiantiles, manageriales, políticos y sociales en el contexto de una crisis de confianza hacia el sistema universitario para transformarlo eficiente y eficazmente hacia una lógica productiva que concentra los recursos en “centros de excelencia” para escatimar el coste que supondría una inversión general para el conjunto del sistema.

La promoción del discurso de la excelencia hace que se sancione y se esconda la producción del error. La institución universitaria es obligada a producir una proyección positiva de ellas mismas, y la imagen corporativa de las universidades, reflejado dramáticamente en sus páginas web, se ha revestido de pura propaganda, en un contexto competitivo entre instituciones para atraer a estudiantes y financiación. La imposibilidad de una auto-crítica efectiva se traduce también en las subjetividades de las trabajadoras académicas, que deben promover su auto-imagen para hacer frente a los numerosos controles y auditorías en términos de indicadores empíricamente identificables que muestran la supuesta calidad del trabajo realizado. Se trata de una tecnología política que explota deseos y genera formas de orientarse respecto al campo académico bajo unos “criterios objetivos”, alejados de un modelo dialógico de la

mejora de la calidad, bajo la premisa de un modelo judicial que clasifica a los agentes en términos de mejor o peor y que permite dejar incuestionado el entramado institucional que los genera. La exigencia de productividad y rendimiento económico de las instituciones universitarias tiene un efecto directo sobre la calidad de la docencia universitaria que, a pesar del maquillaje de los sistemas de evaluación, más preocupadas por la “tasa de eficiencia” (el número de estudiantes que aprueban el curso) o las “evaluaciones del profesorado” (con indicadores como la percepción de los docentes por parte del estudiantado o la participación en los cursos de formación sobre cómo rellenar los informes sobre competencias), la participación en proyectos de investigación de alto nivel son la actividad más reconocida y recompensada. La comercialización del “credencialismo” y la necesidad de que la institución universitaria sea económicamente rentable está afectando directamente a la calidad de los contenidos que se imparten. En la fábrica del conocimiento “mostrar calidad” tiene más recompensas que “hacer calidad”, derivándose el esfuerzo hacia la construcción constante de evidencias que permitan mostrar aquellos índices requeridos. El análisis crítico del contexto es suspendido para performar tecnocráticamente y tener sujetos que se ‘auto-gestionen’, ‘auto-evalúen’ y sean ‘obedientes’. De este modo, la gobernanza neoliberal actúa a través de formas más indirectas de intervención a través de la agencia, intereses, deseos y motivaciones de los propios sujetos sobre los que actúa (Burchell Colin & Peter, 1991; Rose, 1999) internalizando, a través de prácticas aparentemente auto-impuestas, las premisas que guían la evaluación. La crítica implica situarse en el lugar de ‘los perdedores’, explotándose el deseo de competitividad y el sentido de excelencia de la subjetividad académica. Se trata de formas de control sutiles que configuran y transforman prácticas e identidades académicas. Los sistemas de calidad no constituyen, por tanto, prácticas inocentes de promoción de la eficacia o la transparencia. Se trata de tecnologías disciplinarias y de control (Foucault, 1980; 1975/2012; Rose, 1999) dirigidas a insertar nuevas subjetividades académicas.

El hecho de que el conocimiento y tecnología sean centrales en la gobernabilidad de las sociedades post-fordistas y la captura neoliberal del espacio académico hace que la actividad universitaria sea dirigida hacia tecnologías, significados y subjetividades en consonancia con las necesidades actuales de producción. Bajo el paraguas de la privatización del conocimiento y el mito romántico del investigador que produce “en solitario” un conocimiento de “su propiedad”, el currículum vitae se convierte en el código de acceso y de mantenimiento dentro del espacio académico; un código que debe ser construido y reconstruido sobre la base de los criterios de excelencia alejados de las necesidades de las usuarias y del contexto inmediato en que éste es producido. La fábrica de conocimiento produce personal académico y profesional con las competencias, flexibilidad y adaptabilidad a las condiciones actuales de precarización. Podemos decir, en este sentido, que la universidad corre el peligro, si no lo ha hecho ya, de convertirse en una máquina en favor de la concentración de saberes y recursos, como una más de las partes del engranaje global.

Al mismo tiempo, el diagnóstico de una economía del conocimiento que requiere una demanda ingente de personal altamente cualificado en el contexto de una especialización postcolonial del trabajo donde los países avanzados proveen la materia gris mientras que las economías emergentes se encargan de la manufactura o los servicios poco cualificados (como los centros de atención de llamadas) puede no ser más que el empaquetado de un discurso ideológico que precariza y desvirtúa el trabajo intelectual (Brown, Lauder y Ashton, 2011). Esta precarización vendría dada, en primer lugar, por la diferenciación entre los “centros de excelencia”, en que los Estados invertirían ingentes recursos a costa de otros centros universitarios; unos “centros de excelencia” que dirigirían su producción al campo académico global y que colocarían sus productos académicos en revistas especializadas deslocalizadas. En segundo lugar, el taylorismo digital hace que la producción académica se guíe más por la producción de conocimiento “rentable” que por su relevancia social o académica. Cuantos más recursos se reciben más

necesaria es la rentabilidad económica del conocimiento producido. En tercer lugar, mientras que es posible que existan puestos de trabajo cognitivos dedicados a la “producción creativa de conocimiento”, estos puestos sirven de señuelo y de legitimación a la precarización generalizada del trabajo intelectual. Finalmente, los distintos estudios que muestran que la educación lleva a puestos de trabajo mejor remunerados asumen, implícitamente, que el único o más relevante aspecto de la educación universitaria consiste en tener una mejor posición laboral y productiva. Un empaquetado ideológico que lleva a la deslegitimación de, precisamente, aquellas materias que constituyeron la institución universitaria y que pasan ahora a ser consideradas improductivas.

Disidencias y resistencias

La reescritura de la misión de la institución universitaria para contentar al nuevo contexto productivo ha provocado múltiples resistencias por parte de los distintos colectivos que componen la institución universitaria. En el Estado Español, las movilizaciones contra el Plan Bolonia, durante finales del 2008 y principios del 2009, reflejan este descontento; un descontento al que se respondió con una fuerte represión policial, llegando a la intervención policial en recintos universitarios, con las consiguientes reminiscencias de contextos dictatoriales. Recordemos los argumentos en contra del Plan Bolonia que podemos encontrar en los distintos comunicados que se realizaron en el momento:

- Sustitución de la financiación pública por la financiación privada.
- Entrada del sector empresarial en los organismos de dirección de las universidades a través de los “consejos sociales” justificado en términos de “participación de la sociedad en la gestión universitaria”.
- Transformación de la enseñanza crítica-científica por contenidos y competencias acordes a las necesidades del mercado.
- Desaparición de estudios universitarios “poco rentables”.
- Primer ciclo educativo generalista para un mercado laboral flexible y precario.
- Mercantilización de los másteres, incrementando su precio a la vez que disminuyen los programas de becas o implantación de las becas-préstamo.
- Consolidación del “estudiante profesional”, dedicado exclusivamente a los estudios y desaparición del estudiante que compatibiliza sus estudios con su vida laboral.
- Incremento de la carga docente y administrativa.
- Precarización laboral y contractual por la falta de financiación pública.
- Externalización de los servicios a la comunidad universitaria (reprografía, restauración, informática...) rebajando las exigencias de calidad y sostenibilidad frente a las de rentabilidad económica para la universidad.

Una mirada al panorama universitario actual, independientemente de si esta situación está provocada por el Plan Bolonia o si es provocada por múltiples factores concurrentes, nos lleva a confirmar el diagnóstico de futuro apocalíptico que se realizaba en ese entonces. Esta situación está llevando a casos que cada vez reflejan con más intensidad las reacciones ante la pérdida de la misión tradicional de la universidad y a la dificultad de la institución universitaria para ser un agente activo en la definición de

estas transformaciones. A principios del año 2000, por poner un ejemplo, Annick Stevens (2012), después de diez años de enseñanza universitaria en la Universidad de Liege, abandona la universidad ante la progresiva orientación empresarial que está teniendo el conocimiento universitario. A la vez que una crítica a la institución universitaria, su carta de denuncia finaliza con una llamada a la necesidad de construir una nueva institución que recupere la misión tradicional de la universidad:

Plutôt que de s'épuiser à nager contre le courant, il est temps d'en sortir pour créer autre chose, pour fonder une tout autre institution capable de reprendre le rôle crucial de transmettre la multiplicité des aspects des civilisations humaines et de stimuler la réflexion indispensable sur les savoirs et les actes qui font grandir l'humanité. Tout est à construire, mais il y a de par le monde de plus en plus de gens qui ont l'intelligence, la culture et la volonté pour le faire. En tous cas, il n'est plus temps de perdre ses forces à lutter contre la décadence annoncée d'une institution qui se saborde en se trompant d'excellence³. (Stevens, 2012, ¶ 4).

Efectivamente, se están generando, desde hace años, formas de socialidad y materialidad que crean brechas y líneas de fuga en relación con el estructuramiento actual de los espacios de generación de conocimiento. Algunas de estas iniciativas están siendo expresadas en las constantes movilizaciones estudiantiles alrededor de Europa en el que se señala y se alza la voz en contra de la lógicas privativas y economicistas del espacio educativo. La ya célebre consigna “Por una universidad pública y de calidad” incide en aspectos como la posibilidad de acceso a estudios universitarios para los diferentes grupos sociales y la defensa de los recursos destinados a la educación en momentos en que la avalancha de recortes del gasto público amenaza con el desvalijamiento y la privatización de los espacios universitarios. También proliferan espacios de autoformación en colectivos activistas, y la construcción de universidades experimentales y autónomas son formas de “éxodo” de la crisis académica en sus formas estatales y empresariales (Expósito, 2007). En el Estado español, tenemos ejemplos como la Universidad Nómada⁴, la Universidad Libre y Experimental: Universidad Nómada Málaga⁵ o la Universidad Invisible en Galicia⁶, que generan espacios presenciales y virtuales para la producción de conocimiento y prácticas de carácter crítico. También es de destacar el desarrollo de estrategias de resistencia a las formas de cooptación privativa de los conocimientos en formato de licencias Creative Commons⁷, que está tomando terreno en la producción académica y científica realizada desde los centros de generación de conocimientos universitarios y no universitarios. Dichas iniciativas enfatizan en la crítica a la mercantilización de los conocimientos y la posibilidad de acceso a los mismos a partir de la premisa que éstos pertenecen al común y deben ser reapropiados, sacados de la lógica del capital. Éstos son algunos ejemplos de iniciativas, de entre muchas que se están desarrollando, que se erigen como alternativas en el cuerpo social, desafiantes de las lógicas del pensamiento único en el campo de batalla del capitalismo cognitivo.

³ Puesto que no es posible nadar contra corriente, ha llegado la hora de salir para crear otra cosa, para fundar otra institución capaz de asumir el papel crucial de transmitir la multiplicidad de aspectos de las civilizaciones humanas y para estimular la reflexión indispensable de los saberes y las prácticas que han contribuido a la grandeza de la humanidad. Todo está por construir, pero hay cada vez más personas que tienen la inteligencia, la cultura y la voluntad de hacerlo. En cualquier caso, no es el momento para perder la fuerza para luchar contra la decadencia anunciada de una institución que se hunde engañada por la excelencia.

⁴ <http://www.universidadnomada.net/>

⁵ <http://ulexmalaga.blogspot.com.es/>

⁶ <http://invisible.net/>

⁷ <http://creativecommons.org/>

Es cierto que, por la reducida dimensión de estas iniciativas frente al conglomerado de intereses a que se enfrentan, difícilmente pueden rehacer o refundar nuestra tradición universitaria. Probablemente, en los próximos años, la universidad seguirá pensándose como una formación profesional avanzada en donde la crítica hacia la situación actual, la imaginación de nuevas formas de estructuración social o la producción comprometida con nuestro entorno social inmediato sean reducidas a dato anecdótico por parte de los crueles e insolidarios parámetros economicistas de producción y enseñanza académica con que nos estamos rigiendo. Sin embargo, también es cierto que los diferentes trabajos señalan que la división de trabajo postcolonial sobre el que se asienta el actual modelo universitario sobre la base de una sociedad del conocimiento reservada para los países ricos y una sociedad industrial o agraria para los países pobres es también una quimera que no tardará en derrumbarse (Brown et al, 2011). Los porcentajes, respecto al PIB en investigación y desarrollo de países como Israel, Japón, Corea del Sur, Singapur, China, o la República Checa hacen sonrojar al esfuerzo realizado en el Estado Español (El Banco Mundial, s/n). Por otra parte, cualquier persona con un mínimo de sentido común puede ver que indicadores como el “porcentaje de éxito” sobre el que se evalúan los estudios universitarios, basados en el porcentaje de aprobados, tiene como evidente efecto colateral la disminución del nivel de los estudios universitarios para que la universidad siga considerándose un “centro de excelencia”. Cuando quede patente que la promesa de una sociedad del conocimiento es, en realidad, el purgatorio de trabajadores inmateriales precarizados en la selva del capitalismo global, será necesario haber construido una forma de producción de conocimiento que responda a las necesidades de sus usuarias y del contexto social en que éste se realiza. Y ya no nos queda tanto tiempo.

Referencias

- Bauman, Zygmunt (1998). *Globalización las consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beau, Frank (2005). “*L’intermittent de la recherche, un chercheur d’emploi qui n’existe pas*” a *Multitudes* 17. Extraído el 8 de mayo de 2012, de http://www.collectif-papera.org/spip.php/plugins/sarkaspip_2/styles/local/cache-vignettes/L60xH13/spip.php?article605&debut_article_rubrique_date=15&calendrier_mois=10&calendrier_annee=2011
- Bermejo Barrera, José Carlos (2009). *La fábrica de la ignorancia. La universidad del “como si”*. Madrid: Akal.
- Blondeau, Olivier; Dier-Witthof, Nick Dier; Vercellone, Carlo; Kyrou, Ariel; Corsani, Antonella; Rullani, Enzo; Bountag, Yann Moulrier & Lazzarato, Maurizio (2004). *Capitalismo cognitivo. Propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Brown, Philip; Lauder, Hugh & Asthon, David (2011). *The Global Auction: The Broken Promises of Education, Jobs, and Incomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, Pierre (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burchell, Graham, Colin Gordon & Peter Miller (Eds.) (1991). *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Caffentzis, George & Federici, Silvia (2007). *Notes on the edu-factory and Cognitive Capitalism*. Extraído el 14 de febrero de 2012, de <http://eipcp.net/transversal/0809/caffentzsfederici/en>
- Dokuzović, Lina & Freudmann Eduard (2010). Fortified Knowledge: From Supranational Governance to Translocal Resistance. En Marina Gržinićas (Ed.), *Worlds & Knowledges Otherwise (WKO)*. (Vol. 3, Dossier 2: “On Europe, Education, Global Capitalism and Ideology”). Durham: Duke University. Extraído el 15 de febrero de 2012, de <http://trinity.duke.edu/globalstudies/volume-3-dossier-2-on-europe-education-global-capitalism-and-ideology-2>

- Edu-factory Collective (2011). University Struggles and the System of Measure. *Edu-Factory Journal*, 1(3–6). Extraído el 3 de febrero de 2012, de <http://eipcp.net/n/1317065729>
- El Banco Mundial (s/n). *Gasto en investigación y desarrollo (% del PIB)*. Extraído el 17 de marzo del 2012 de <http://datos.bancomundial.org/indicador/GB.XPD.RSDV.GD.ZS>.
- Espai en Blanc (2008, febrero). El malestar social en una sociedad terapéutica (Prólogo) *Espai en Blanc*, 3-4. Extraído el 9 de marzo de 2012, de <http://www.espaienblanc.net/El-malestar-social-en-una-sociedad.html>
- Expósito, Marcelo (2007). *La autonomía del conocimiento vivo en la universidad-metrópolis*. Extraído el 9 de marzo de 2012, de <http://www.universidadnomada.net/spip.php?article158>.
- Ferreiro, Xulio (2010). Mercantilización y precarización del conocimiento: el proceso de Bolonia. En Edu-Factory y Universidad Nómada (Comps.), *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber* (pp. 113 – 144). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Foucault, Michel (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977* (Editado por Colin Gordon). New York: Pantheon Books.
- Foucault, Michel (1991). Governmentality. En Graham Burchell, Colin Gordon y Peter Miller (Eds.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality* (pp. 87–118). London: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, Michel (1975/2012). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI y B. Nueva.
- Galcerán, Montserrat (2003). El discurso oficial sobre la Universidad. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 36, 11-32.
- Hardt, Michael & Negri, Antonio (2000/2002). *Imperio*. Buenos Aires Paidós.
- Horizonte 2020. Horizon 2020 (s/f). *The framework programme for research and innovation*, Extraído el 12 de mayo de 2012, de http://ec.europa.eu/research/horizon2020/index_en.cfm?pg=h2020
- Klein, Naomi (2007). *La Doctrina del Shock. El auge del capitalismo del desastre*. Barcelona: Paidós.
- Llovet, Jordi (2011). *Adiós a la Universidad. El eclipse de las Humanidades*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Magna Charta Observatory of Fundamental University Values and Rights (s/f). *Text of the Bologna Declaration*. Extraído el 10 de marzo de 2012 de <http://www.magna-charta.org/cms/cmspage.aspx?pageuid={d4bd2cba-e26b-499e-80d5-b7a2973d5d97}>.
- Martin, Emily (1997). Managing Americans: Policy and Changes in the Meanings of Work and the Self. En Cris Shore y Susan Wright (Eds.), *Anthropology of Policy* (pp. 239–57). London y New York: Routledge,
- Nardi, Paolo (1992). Relations with Authority. En Walter Rüegg & Hilde de Ridder-Symoens (Eds.), *A History of the University in Europe: volume 1, Universities in the Middle Ages* (pp. 77-107). Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Peck, Jamie & Tickell, Adam (2002). The Urbanization of Neoliberalism: Theoretical Debates on Neoliberalizing Space, *Antipode*, 34(3), 380–404.
- Power, Michael (1994). *The Audit Explosion*. London: Demos.
- Ramonet, Ignacio (1995). *El pensamiento único*. Extraído el 4 de marzo, de <http://www.monde-diplomatique.fr/1995/01/RAMONET/1144>
- Rose, Nikolas (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, Nikolas & Miller, Peter (1992). Political Power beyond the State: Problematics of Government, *British Journal of Sociology*, 43(2), 173–205.
- Sassen, Saskia (2003). *Contrageografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Madrid: Traficantes de sueños.

- Schwinges, Rainer Christoph (1992). Student Education, Student Life. En Walter Rüegg y Hilde de Ridder-Symoens (Eds). *A History of the University in Europe: Universities in the Middle Ages* (pp. 195-242). Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Scott, John C. (2006). The mission of the university: Medieval to Postmodern transformations. *Journal of Higher Education*, 77(1), 10-13.
- Sisto, Vicente (2007). Managerialismo y trivialización de la universidad. *Nómadas*, 27, 8-21.
- Stevens, Annick (2012). Pourquoi je démissionne de l'Université après dix ans d'enseignement. En *Université en débat. Pour des universités à la hauteur de leurs missions*. Extraído el 15 de abril de 2012, de <http://www.univendebat.eu/textes/pourquoi-je-demissionne-de-luniversite-apres-dix-ans-denseignement-par-a-stevens/>
- The European Higher Education Area (s/n). *The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint Declaration of the European Ministers of Education*. Extraído el 16 de marzo de 2012 de <http://www.uka.amu.edu.pl/bologna.html>.
- Times Higher Education (s/n). *Times Higher Education World University Rankings 2012-2013*. Extraído el 15 de marzo de 2012 de <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2012-13/world-ranking>.
- Virno, Paulo (2003). *Virtuosismo y revolución*. Madrid: Traficantes de Sueños.



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons](#).

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.

No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.

Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)